

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждения
высшего образования
Уральский государственный педагогический университет
Институт физики, технологии и экономики
Кафедра теории и методики обучения физике
технологии и мультимедийной дидактики

Критериальное оценивание на уроках английского языка
с использованием ИКТ

Магистерская диссертация

Маистрант:
Лобанова М.А.
группа МИ-21Z

Допущена к защите
«_» _____ 2016 г.
Зав. кафедрой _____

Научный руководитель:
профессор, доктор
педагогических наук, профессор
кафедры ТиМОФТФ и МД
Усольцев А.П.

Екатеринбург 2016 г.

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические аспекты критериального оценивания с использованием ИКТ | 6 |
| 1.1 Виды и способы контроля на уроках иностранного языка с использованием ИКТ | 6 |
| 1.2 Сравнение критериального и традиционного оценивания | 20 |
| Глава 2. Методика организации и проведения критериального оценивания с использованием ИКТ | 33 |
| 2.1 Цели, задачи, содержание заданий..... | 33 |
| 2.2 Анализ полученных результатов и коррекция учебного процесса..... | 34 |
| Глава 3. Организация проведения и результаты опытно-поисковой работы | 36 |
| 3.1 Цель, задачи, методы и организация исследования | 36 |
| 3.2 Результаты исследования | 51 |
| 3.3 Анализ и выводы по результатам исследования..... | 58 |
| Заключение | 60 |
| Список литературы | 63 |

Введение

Общая тенденция по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся состоит в том, что одной из ведущих функций оценки называется контроль как условие формирования знаний и умений у обучающихся. Контроль, согласно теории поэтапного формирования умственных действий, входит в состав оценочных действий как одна из его функциональных частей. Вместе с тем, контроль выступает в качестве основы формирования способности учащегося к вниманию и развитию психических познавательных процессов. При организации процесса критериального оценивания учебных достижений обучающихся должен учитываться ряд психолого-педагогических особенностей учебно-познавательной деятельности учащегося: самостоятельность, проявляющаяся в собственном желании быть готовым и способным расширять свои знания, умения находить пути решения личностно-значимых учебных задач, адекватно оценить свои учебные достижения.

Критериальное оценивание трактуется как процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующие целям и содержанию образования, способствующий формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Критериальное оценивание осуществляется в соответствии с содержанием учебных программ, формами контрольных мероприятий, индивидуальными психолого-педагогическими особенностями учащихся; на основе единства формирующего и констатирующего оценивания, заключающегося в целостном использовании промежуточного и итогового контроля учебных достижений учащихся; осознанности, служащей действенной характеристикой процесса контроля учебных достижений учащихся; диагностической основы, осуществляющейся в проведении педагогической диагностики эффективности использования данной технологии.

Критериальное оценивание определяет цель создания условий и возможностей для формирования и развития учебно-познавательной активности учащихся, их творческой и исследовательской сферы, учебной самостоятельности и ориентации в потоке научной информации путем приобщения учащихся к систематической рефлексии, к поиску смысла этой деятельности.

Критериальное оценивание с использованием ИКТ создает более благоприятные условия для реализации функций оценки: развития внутренней мотивации, позитивной самооценки, способности к самооцениванию и др., а так ли это?

Методологической и теоретической основой исследования являются деятельностный подход к структуре учебной деятельности (А.Н. Леонтьев, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина и др.), личностно-ориентированный подход в психологии средней школы (С.Д. Смирнов), принцип развития психики в деятельности (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Общетеоретическим контекстом выступил субъектный подход (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Базовыми для исследования явились положения о пятикомпонентной модели оценочной деятельности (А.А. Реан), о функциях педагогической оценки (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.В. Романов и др.), о содержании критериальной системы оценивания учебных достижений школьников, а также идеи В.Э. Мильман о внутренней и внешней мотивации учебной деятельности, Л.И. Божович о самооценке школьников, А.М. Прихожан о тревожности подростков.

Цель – разработать методику критериального оценивания на уроках английского языка в СОШ с использованием ИКТ.

Объект – процесс оценивания на уроках английского языка.

Предмет – критериальное оценивание школьников на уроках английского языка.

Гипотеза: если использовать критериальное оценивание на основе информационных технологий, то адекватность самооценки учащегося повышается.

Задачи:

1. Описать виды и способы контроля на уроках иностранного языка с использованием ИКТ.
2. Провести сравнение критериального и традиционного оценивания.
3. Разработать методику организации и проведения критериального оценивания с использованием ИКТ.
4. Провести опытно-поисковую работу с целью проверки гипотезы исследования.

Глава 1. Теоретические аспекты критериального оценивания с использованием ИКТ

1.1 Виды и способы контроля на уроках иностранного языка с использованием ИКТ

Согласно ФГОС, в целях обеспечения качества образования ставится задача формирования целостной личности выпускника школы, обладающего комплексом ключевых компетенций: предметных, социальных и личностных, которые способны обеспечить успешную самореализацию выпускников. В этой связи возникает вопрос, в какой степени существующие формы контроля и оценки способны создать условия для проверки всей совокупности формируемых в процессе обучения компетенций.

Психолого-педагогические основы контроля состоят в выявлении недостатков в работе учащихся, установлении их характера и причин с целью устранения этих недостатков. Учителю важно иметь информацию, как об усвоении учеником знаний, так и о том, каким путем они добыты. Проверка знаний есть форма закрепления, уточнения, осмысления и систематизации знаний учащихся. Слушая отвечающего товарища, учащиеся вместе с тем как бы вновь повторяют то, что они выучили сами накануне. И чем лучше организована проверка, тем больше условий для такого закрепления. Если учесть, что главная учебная задача учителя заключается в том, чтобы весь программный объем знаний был усвоен детьми, то станет ясно, что без специальной проверки знаний не обойтись [17, с. 33]. Ее надо организовать так, чтобы действительные знания были выявлены как можно глубже и полнее. Современные тенденции в развитии системы оценивания в целом заключаются в сравнении индивидуальных достижений учащегося с определенными критериями, основанными на компетентностном подходе и новой образовательной парадигме. На основе данных подходов составляются образовательные стандарты, выдвигающие требования к введению в

педагогическую практику образовательных организаций новой критериальной системы оценивания.

В области контроля и оценки качества иноязычной подготовки объектами контроля выступают приобретенные учащимися знания и сформированные языковые умения.

В рамках итогового контроля создается учебная ситуация с целью проверки сформированности отдельных умений в области иноязычной подготовки учащихся [30, с. 17].

Однако, в соответствии с требованиями ФГОС, реализующего компетентностный подход, представленные выше формы контроля и оценки качества подготовки по ИЯ имеют ряд ограничений, не позволяющих осуществлять адекватную, а главное – аутентичную, оценку способности использовать ИЯ.

Данные формы контроля и оценки далеки от требований и условий реальной ситуации, которая не только предполагает решение конкретной задачи с использованием ИЯ, но и выполнение учащимся определенной социальной роли. Представленные формы контроля лишь частично моделируют предметный контекст, в то время как социальный контекст остается не отраженным, обучающиеся осознают данную ситуацию как учебную [12, с. 58].

Особо следует подчеркнуть, что проверка сформированности умений осуществляется в рамках привычного для учащихся учебного контекста, в то время как результативность обучения проявляется в новом, незнакомом контексте, что свидетельствует также о способности адаптироваться к различным ситуациям общения.

Таким образом, в силу того, что задачи, предлагаемые учащимся в традиционных формах контроля, носят учебный характер, воспроизводят учебную ситуацию, в которой проверяются отдельные иноязычные умения, эти формы не могут обеспечить условия для проявления целостного комплекса предметных и социальных компетенций и индивидуальных качеств личности,

таких как, адаптивность, автономность, творческий подход при решении поставленных задач.

В силу выше сказанного можно сделать вывод, что существующая система контроля владения ИЯ не дает представления об истинном уровне сформированности компетенций учащихся и не выдерживает требования аутентичности.

В практике преподавания для проверки и оценки качества подготовки учащихся по иностранному языку используются следующие формы: для текущего контроля - фронтальный опрос/беседа, письменная контрольная работа; для промежуточного – устный зачет или письменная работа по завершению изучения конкретной темы. Итоговый контроль, в зависимости от этапа обучения, включает в себя следующие виды заданий [23, с. 47]:

I. Задания, направленные на проверку сформированности умений чтения:

- На материале текста социокультурной тематики: 1) прочтите текст и назовите основную проблему, изложенную в статье, сделайте выводы; 2) прочтите текст и ответьте на вопросы преподавателя по содержанию текста; 3) прочтите текст и найдите информацию о ...; найдите отрывок текста, где говорится о ...; заполните таблицу информацией о ...;

- На материале научно-популярного текста: 1) прочтите текст и выполните его перевод (до 1500 печатных знаков); 2) прочтите текст и ответьте на вопросы по содержанию текста; 3) прочтите аутентичный текст без словаря, ответьте на вопросы;

II. Задания, направленные на проверку сформированности умений устной речи:

- 1) подготовьте сообщение, содержащее информацию в рамках пройденной тематики (время на подготовку до 15 мин.); 2) сделайте сообщение по теме (тема имеет социокультурный или научно-популярный характер);

- побеседуйте в рамках заданной ситуации на ИЯ.

Так, в частности, могут быть предложены подобные тексты:

Прочтите текст без словаря и передайте его содержание: World Exhibitions.

The first world exhibition was held in London in 1951. It was a great success. It displayed exhibits of 40 participating nations and the number of visitors reached over six million. Since then world industrial expositions have had a colourful history. They have changed not only in size and scope, but also in character and overall purpose. Such events provided opportunities for exchanging scientific, technological and cultural achievements of the people of Europe, America, Australia, Asia and Africa. Later international expositions began to take new forms, emphasizing not only technological progress, but also other aspects of life. They became festivals of industry and culture.

Прочтите текст и выполните его письменный перевод на русский язык со словарем:

Early History of Computer

The development of the modern day computer was the result of advances in technologies and man's need to quantify. Papyrus helped early man to record language and numbers. Some of the earlier counting machines lacked the technology to make the design work.

The abacus was one of the first counting machines. Its only value is that it aids the memory of the human performing the calculation. A skilled abacus operator can work on addition and subtraction problems at the speed of a person equipped with a hand calculator. In 1617 an eccentric Scotsman named John Napier invented logarithms, which are a technology that allows multiplication to be performed via addition. The magic ingredient is the logarithm of each operand, which was originally obtained from a printed table. But Napier also invented an alternative to tables, where the logarithm values were carved on ivory sticks which are now called Napier's Bones.

В качестве устных тем, по которым следует сделать сообщение, предлагаются такие, как:

- Family Album;

- Our University;
- My Speciality;
- My Native Town;
- Computers in our Life;
- Cities and their Problems.

Таким образом, основной формой проверки является решение **учебно-коммуникативных задач**, близких к реальной ситуации общения.

Анализ показывает, что рассмотренные формы контроля обеспечивают проверку сформированности следующих коммуникативных умений [37, с. 93]:

- **умения устной речи:** представление себя, объяснение цели визита и т.п.; описание будущей профессии/профессиональной деятельности; изложение своих планов, намерений относительно свободного времени; выражение мнения в беседе о писателе, книге, произведении искусства; выражение своего отношения к планам на будущее; передача общего содержания статьи/сообщения; представление короткого сообщения на профессиональную/научную тему.

- **умения письменной речи:** написание письма, сообщения, пр.

- **умения чтения:** выделение главной мысли прочитанного текста; понимание общего содержания/основной информации текста; выявление реестра рассматриваемых в тексте вопросов; распознавание/установление структуру текста, выделение его смысловых частей; использование комментария, пояснения, примечания для лучшего понимания текста; понимание вывода, сделанного автором текста.

- **умения аудирования:** понимание основных положений четкой, звучащей речи.

На сегодняшний день, как показал анализ программ курса ИЯ, одной из самых широко используемых форм контроля и оценки является **тестирование**.

В качестве контрольно-оценочных средств любой формы контроля предлагается применение тестов, результаты которых позволяют оценить сформированность конкретных умений по каждому виду деятельности. Форма

проведения теста ориентирована как на устное, так и на письменное решение учебно-коммуникативных задач [6, с. 22].

В области обучения ИЯ тестирование как форма контроля и оценки сформированности языковых навыков и речевых умений применяется уже давно и успешно. Под лингводидактическим тестом понимается «подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное апробирование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям» [11, с. 39]. Каждое тестовое задание в таком коммуникативном тесте создает для тестируемого некоторую проблемную лингвистическую или экстралингвистическую ситуацию, решение которой требует применение соответствующих речевых умений.

В основу тестовых заданий коммуникативного типа кладутся разнообразные задачи личного, общественного, образовательного характера, выполнение которых требует сформированности у тестируемого определенных компетенций, обеспечивающих осуществление действий, которые позволяют достичь результатов в какой-либо сфере. Этапу создания тестов предшествует анализ потребностей тестируемых для того, чтобы содержание тестовых заданий отражало реальные ситуации общения, в которых тестируемые будут использовать иностранный язык [25, с. 114].

В качестве основных требований, предъявляемых к тестовым материалам, выделяются: коммуникативная направленность и аутентичность предлагаемых заданий [31, с. 78].

Рассмотрим опыт использования наиболее популярных зарубежных коммуникативных тестов, применяемых для определения уровня владения ИЯ, с тем, чтобы определить их дидактический потенциал в качестве формы контроля и оценки качества владения ИЯ для учащихся. В качестве примера зарубежных тестов мы выбрали тесты International English Language Testing

System (IELTS) (2007), предназначенные для определения уровня владения английским языком иностранных студентов, желающих продолжить обучение или найти работу в Англии/Австралии. Выбор именно данных тестов определяется тем, что из всех зарубежных тестов они в наибольшей степени ориентированы на учебно-профессиональные ситуации общения.

Рассмотрим, насколько это требование отражено в заданиях для проверки умений всех видов речевой деятельности: 1) аудирования, 2) чтения, 3) письма, 4) говорения.

Тесты для проверки умений в области аудирования и письма построены на материале цельных текстов. Тексты, предъявляемые тестируемым для аудирования, представляют собой образцы диалога на социальные темы, интервью, отрывки из лекции. Тексты, используемые для проверки сформированности умений чтения, являются образцами научно-популярного, публицистического или газетного стиля [28, с. 51].

В качестве проверочного средства сформированности умений аудирования и чтения преобладают задания с predetermined характером ответов: множественного выбора, восстановление целого текста из частей, заполнение пропусков, ответы на вопросы, ложные и истинные суждения.

Тестовые задания, направленные на контроль и оценку продуктивных речевых умений говорения и письма (IELTS (2007)), призваны моделировать реальные ситуации общения/социального взаимодействия, и предполагаемые ответы носят более творческий характер. Так например, задания для проверки сформированности умений говорения могут быть следующего типа [10, с. 85]:

Foreign Business Trip

Your company is attending a trade fair in a foreign country for the first time. You have been asked to help with the preparations for the trip.

Discuss the situation together, and decide:

- what travel and accommodation arrangements you will need to make before the trip

- what kinds of business customs in the foreign country it would be useful to know about, and how to find out about these before the trip

Задания в разделе письмо представляют собой реализацию заданного коммуникативного намерения в представленной ситуации, с использованием информации, полученной из разных источников, и предполагают создание своего собственного информационного продукта, в частности, делового письма/факса, доклада, отражающего данные, представленные на графике, и эссе, содержащее личное мнение тестируемого по определенной проблеме. Критерии оценки («IELTS Testbuilder» 2007) заключаются в следующем: соответствие теме, умение представить решение проблемы, умение сравнивать и оценивать факты, идеи, мнения, использование соответствующего ситуации стиля, регистра, лексическая и грамматическая правильность речи. Схожие критерии выделяются в отечественной практике для оценки созданного информационного продукта письменной речи [28, с. 83].

Задания в разделе говорения проверяют сформированность умений монологической и диалогической речи по следующим критериям («IELTS Testbuilder», 2007): беглость, связность, диапазон грамматических и лексических конструкций, точность, правильность произношения.

Итак, тесты такого типа создают условия для проверки следующих коммуникативных умений [33, с. 52]:

- **умения устной речи:** монологические: представление себя; представление краткого сообщения на предлагаемую тему (чаще социокультурного характера); Диалогические: ведение беседы на социокультурную тему; передача/запрос предметной и фактологической информации, обмен информацией; выражение/выяснение согласия/несогласия собеседника; выражение/выяснение мнения, точки зрения собеседника заданную тему.

- **умения письменной речи:** выражение собственного мнения относительно фактов, событий, явлений; написание письма и т. п.

- **умения чтения:** выделение главной мысли; понимание общего содержания/основной информации текста; выявление реестра рассматриваемых в тексте вопросов; понимание вывода, сделанного автором текста.

- **умения аудирования:** понимание вопросов, касающиеся личных данных; понимание фактов, деталей, эмоциональной окраски, оценки элементов/информации в целом в речи собеседника; понимание темы, главной идеи сообщения; понимание основного содержания; понимание содержащейся в описании/повествовании взаимосвязи фактов/явлений, событий.

Таким образом, коммуникативные тесты призваны имитировать реальные ситуации общения, в частности учебно-профессиональные.

Более того, так же как существующие отечественные формы промежуточного и итогового контроля, зарубежные тесты не обеспечивают интегративной оценки компетентности.

Следовательно, в случае использования данных тестов или их моделирования в отечественной практике в качестве формы контроля и оценки иноязычной подготовки учащихся, комплекс предметных, социальных и личностных компетенций, который должен проверяться в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения, остается вне ситуации проверки и оценки.

В связи с проблемой нашего исследования представляет интерес типология тестовых заданий. Например, применяются следующие виды тестов: 1) тесты первого уровня (например, выбор подмножества из множества возможных ответов, описывающих некоторую ситуацию) предназначены для проверки качества усвоения новых знаний; 2) тесты второго уровня используются для контроля усвоения на уровне «репродукции» (усвоение, позволяющее решать типовые задачи без опоры на подсказку) (например, тесты-подстановки); 3) тесты третьего уровня ориентированы на продуктивную деятельность, на проверку сформированности умений (в ходе выполнения тестов учащийся каждый раз должен решать для себя вопрос, как использовать известный ему способ деятельности в новой ситуации); 4) тесты четвертого

уровня проверяют способность учащихся ориентироваться и принимать решения в новых проблемных ситуациях, решение данных проблем – творческая деятельность. Подчёркивается, что тесты четвертого уровня еще не нашли широкого применения [41, с. 109].

В практике обучения ИЯ, для определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, исходя из выше приведенного анализа, чаще всего используются тесты второго и третьего типа. Подчеркнем, что именно тесты четвертого типа полностью удовлетворяют требованиям современных подходов (деятельностного, компетентностного, контекстного) и способны создать условия для полноценной проверки готовности учащихся осуществлять деятельность с использованием ИЯ.

Анализ последних отечественных исследований в области проверки и оценки качества обучения ИЯ свидетельствует о расширении опыта использования новых форм контроля и оценки. Ряд авторов подчеркивают необходимость обращения к творческим формам контроля при проверке и оценивании межкультурной коммуникативной компетенции. На сегодняшний день предложены и внедрены в практику такие формы контроля и оценки, как мультимедийная презентация [14, с. 21], устные коммуникативные тесты [8, с. 43], технология альтернативного контроля в форме так называемого учебно-тестового портфеля, основу которого составляет индивидуально-ориентированное альтернативное языковое тестирование [35, с. 36].

Особо следует выделить исследование Н. П. Хомяковой, в котором доказывается целесообразность использования технологий контекстного типа в качестве форм контроля и оценки владения ИЯ учащимися [44, с. 128].

Так, для письменного контроля (текущего, промежуточного, итогового) предлагается внеаудиторное написание эссе на основе не менее трех информационных источников, один из которых представлен Интернетом.

В целях устного контроля (текущего, промежуточного, итогового) используются такие технологии, как [26, с. 93]:

- презентация;

- краткое изложение содержания ранее подготовленного эссе с последующим обсуждением затронутой проблематики.

Предлагаемые формы контроля и оценки создают условия для максимального приближения процедуры контроля к ситуациям реального общения за счет постановки реальной задачи. Очевидно, что наряду с коммуникативными умениями всех видов речевой деятельности проверяются и компоненты учебно-познавательной, информационно-технологической и научно-исследовательской компетенций, что в свою очередь обеспечивает целостность оценки способностей личности учащихся.

Устные коммуникативные тесты, так же как и тестовые задания для проверки сформированности умений говорения в иностранных тестах (IELTS, TOEFL), основываются на возможности моделирования ситуаций общения, в которых по речевой деятельности испытуемого можно предсказать его поведение в ряде ситуаций реального общения.

В качестве форм контроля и оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции предлагаются 1) устный коммуникативный тест в форме интервью (отметим, что понятие «тест» здесь носит условный характер), включающий а) описание и сравнение картинок, б) собеседование по вопросам социокультурного характера, где тестируемым нужно не только отвечать на предложенные вопросы, но и выражать свое мнение и демонстрировать свою социокультурную осведомленность, в) интервью на заданную проблематику; и 2) комплекс тестовых заданий устного общения, состоящий из: а) интервью (беседа), речевой задачей которой является запросить или сообщить информацию фактического характера, б) телефонного разговора на основе ситуации конфликтного характера, в) переговоров с речевой задачей – убедить партнера в целесообразности принятия своих условий [38, с. 66].

Преимуществом таких заданий является имитация реальных ситуаций общения, с которыми учащийся может столкнуться в жизни и будущей профессиональной деятельности, комплекс тестовых заданий устного общения

(1) ставит перед испытуемыми речевую задачу, решение которой требует также исполнения определенных социальных ролей.

Следует отметить, что устные коммуникативные тесты в форме интервью (2) имеют определенные ограничения. Предлагаемая автором форма проверки рекомендуется для использования ее в качестве итогового вида контроля. Первый и второй тип заданий (описание и сравнение картинок и ответы на вопросы социокультурного характера) проверяют сформированность компонентов коммуникативной компетенции. Третье задание (ответы на вопросы: например, “What versions of environmental problem solving from the environmental management perspective do you know?”) ориентировано на контроль и оценку знаний и умение их выразить на английском языке, а не на способность решать задачи на изучаемом языке. Наряду с этим, упоминается, что интервью управляется в большей степени со стороны интервьюера, вопросы заранее определены и речевые действия испытуемого и тестирующего в определенной степени запрограммированы [19, с. 46].

Как было отмечено выше, адекватная оценка сформированности умений и компетенций предполагает новый, незнакомый контекст. Таким образом, устные коммуникативные тесты в форме интервью не позволяют в полной мере обеспечить условий для проверки способности учащихся решать реальные задачи с использованием ИЯ [35, с. 74].

В целях модернизации традиционного контрольно-оценочного процесса и повышения качества обучения предлагается использовать для оценки достижений учащихся в области ИЯ технологию так называемого «альтернативного контроля». Данная технология представляет собой «учебно-тестовый портфель», в основе которого лежит индивидуально-ориентированное альтернативное языковое тестирование.

«Учебно-тестовый портфель» можно охарактеризовать как форму хранения выполненных заданий, материал для анализа и основание для оценки учебных достижений учащихся педагогом и для самооценки учащимися результатов своей учебной деятельности. «Учебно-тестовый портфель»

включает в себя задания стандартизированного тестирования, задания учебно-тренировочного характера, творческие проектные задания и самостоятельные тренировочные тестовые задания для рефлексивной самооценки. В силу того, что альтернативное языковое тестирование индивидуально ориентировано, содержание «учебно-тестового портфеля» каждого учащегося может отличаться характером и количеством выполненных заданий [19, с. 57].

Основными преимуществами данной технологии является учет личностной индивидуальности учащихся, мониторинг формирования межкультурной коммуникативной компетенции, тестовых стратегий и учебно-познавательной компетенции обучающихся на протяжении всего периода обучения [41, с. 115]. «Учебно-тестовый портфель» в значительной степени ориентирован на формирование и развитие у учащихся способности к рефлексивной самооценке. Особенно важным представляется возможность каждого самому оценить свои достижения в области овладения ИЯ, анализировать свою познавательную деятельность и выстраивать дальнейшую траекторию своей учебной деятельности.

Отмечая положительную роль самооценки учащихся, вместе с тем в качестве ограничения такого «альтернативного контроля» можно отметить тот факт, что для контроля и оценки уровня владения ИЯ на определенном этапе обучения выступают стандартизированные тесты, которые проверяют только сформированность умений видов речевой деятельности и никак не связаны с реальными задачами.

Следует заметить, что «учебно-тестовый портфель» представляет собой, по сути, модель **Европейского языкового портфеля** – составляющей его части Досье. Данный раздел Языкового портфеля предполагает включение в него на основе самооценки данных о достижениях учащихся в области изучения иностранного языка: наиболее удачные работы, примеры участия в разнообразных проектах, свидетельства и дипломы [25, с. 62].

Представляется целесообразным выделить еще одну форму контроля и оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции –

мультимедийную презентацию. Отмечается, что традиционные формы контроля (устный опрос, диктант, тест, коллоквиум, зачет) не всегда позволяют выявить компетентностный и творческий потенциал учащихся, поэтому предлагается использовать мультимедийную презентацию в качестве инновационной формы контроля и как обладающую большими возможностями для создания условий творческой деятельности учащихся.

Данное творческое задание выполняется по методу так называемого «бенчмаркинга – циклу Деминга», суть которого заключается в следующем: вся работа состоит из четырех этапов: I этап – планирование предполагает ознакомление учащихся с темами, после чего учащиеся самостоятельно выбирают текст. II этап – действие: учащиеся читают текст, составляют к нему план, вопросы, выполняют задания к тексту. III этап – проверка понимания текста в виде пересказа. IV этап – выполнение компьютерной презентации и само представление задания в группе [5, с. 19].

Требования к выполнению данного задания содержат такие параметры, как подробный пересказ содержания выбранного текста на изучаемом языке, умение выразить собственное мнение и отношение к содержанию текста, акцентируя внимание на основных проблемах текста, обсудить выбранную тему с педагогом.

Анализ показывает, что преимуществами такой формы контроля является работа с текстами; формирование автономности обучающихся за счет самостоятельного выбора материала для своей презентации; создание своего собственного информационного текстового продукта, представленного в виде текста презентации.

Таким образом, проведенный анализ показал, что существующие формы контроля и оценки качества подготовки по ИЯ учащихся в целом не обеспечивают в полной мере требования ФГОС к фондам оценочных средств: не создают условия для проверки полного спектра умений; не создают условия для проверки личностных качеств учащихся (творческое мышление, автономия, адаптивность и др.).

Тем не менее, следует подчеркнуть, что на сегодняшний день уже наметилась тенденция перехода от традиционных форм контроля и оценки, таких как чтение и пересказ/перевод текста и беседы по содержанию текста, к формам, отвечающим требованиям ФГОС и современных подходов. Коммуникативные тесты, широко используемые в процессе обучения ИЯ для контроля и оценки качества сформированности речевых умений, преобразуются в новые формы (интервью, телефонный разговор, переговоры), все больше приближаясь к условиям реального межкультурного общения.

Однако, для адекватной проверки необходимы такие формы, которые не только моделируют аутентичный предметный и социальный контекст, но и создают условия для интегративной оценки языковой компетентности и качеств личности. Всем этим требованиям к формам контроля и оценки отвечают социально ориентированные технологии, реализующие концепцию «социальной обучающей модели» [22, с. 88] в русле контекстного подхода.

1.2 Сравнение критериального и традиционного оценивания

Критериальное оценивание трактуется как процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующие целям и содержанию образования, способствующий формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Критериальное оценивание осуществляется в соответствии с содержанием учебных программ, формами контрольных мероприятий, индивидуальными психолого-педагогическими особенностями учащихся; на основе единства формирующего и констатирующего оценивания, заключающегося в целостном использовании промежуточного и итогового контроля учебных достижений учащихся; осознанности, служащей действенной характеристикой процесса контроля учебных достижений

учащихся; диагностической основы, осуществляющейся в проведении педагогической диагностики эффективности использования данной технологии.

Критериальное оценивание определяет цель создания условий и возможностей для формирования и развития учебно-познавательной активности учащихся, их творческой и исследовательской сферы, учебной самостоятельности и ориентации в потоке научной информации путем приобщения учащихся к систематической рефлексии, к поиску смысла этой деятельности [14, с. 53].

Гуманность технологии критериально-ориентированного обучения (КОО) заключается в том, что, варьирование видов заданий, формы их предъявления, видов помощи учащимся, позволяет достичь всеми учениками заданного уровня, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и развитие личности, вхождение в культуру современного общества. Согласно модели КОО, различия в учебных результатах могут иметь место за пределами общего для всех образовательного результата, т. е. общеобразовательного минимума, над которым будут надстраиваться результаты последующего дифференцированного обучения [26, с. 14].

Модель КОО включает следующие элементы (этапы) [17, с. 91]:

1. точно определяется эталон (критерии) усвоения темы (занятия), что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения, требуемых программой);
2. подготавливаются проверочные работы – тесты;
3. учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Каждый фрагмент представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала (2 – 3 занятия, 2 - 3 недели). После выделения учебных единиц определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, и составляются текущие проверочные работы, позволяющие убедиться в

достижении целей изучения каждой учебной единицы. Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционных учебных процедур;

4. выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания;

5. разрабатываются альтернативные коррекционные и обогащающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

Описание технологии постановки целей урока было бы неполным без связи с возможными уровнями усвоения учащимися знаний, умений, навыков, развития опыта творческой деятельности.

Можно выделить три уровня усвоения [43, с. 128].

1-й уровень – знакомство, различение. Это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними.

2-й уровень – алгоритмический. Применение ранее усвоенного, репродуктивного, алгоритмического действия. Учащиеся осуществляют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

3-й уровень – творческий. Применение ранее усвоенных знаний, умений для решения нетиповых задач. Это продуктивное действие, в процессе которого учащиеся добывают или субъективно новую информацию (новую только для себя), т.е. осуществляют эвристическую деятельность, или объективно новую, когда они действуют "без правил", но в известной им области, создавая иные правила действия, т. е. – исследовательскую деятельность.

В процессе целеполагающей деятельности педагог выделяет элементы содержания, являющиеся предметом данного занятия; определяет для каждого элемента уровень его усвоения и обобщенную цель, руководствуясь требованиями стандарта, количеством времени, особенностями учащихся; формулирует цели и соответственно им выбирает методы и формы действий, необходимых для достижения целей.

Проверка и оценивание результатов обучения должны быть ориентированы на цели обучения. В педагогической практике распространено явление, когда в проверке и оценивании нет адекватности целям. Например, по стандарту какой-либо элемент содержания должен быть усвоен на уровне знаний и типовых умений (алгоритмический уровень), а проверка и оценка осуществляются с помощью тестов по выбору правильного ответа из данных, т.е. на уровне узнавания.

Для 1-го уровня характерны тесты на [43, с. 134]:

- познание – относится ли показываемый объект или явление к объектам или явлениям данного вида;
- различение («выборочные» тесты) – надо выбрать одно или несколько решений из списка возможных решений, при этом варианты возможных решений содержатся в самом тесте);
- тесты-подстановки – надо вставить пропущенное слово, формулу или другой какой-либо существенный элемент знаний.

Для 2-го уровня подбирают конструктивные тесты: ученик должен по памяти воспроизвести соответствующую информацию, указать существенные операции теста. Могут использоваться и типовые задачи, условия которых позволяют "с места" установить известную разрешающую ее процедуру (правило, формулу, алгоритм) и получить необходимый ответ [43, с. 135].

В качестве 3-го уровня предлагают нетиповые задачи на применение знаний в новых ситуациях (для каждой задачи разрабатывают эталон существенных операций, возможно, и альтернативных); проблемы, решение которых приводит учащегося к "открытию" нового для себя знания (перечень необходимых и возможных операций разрабатывается заранее) [43, с. 141].

Методика критериально-ориентированного обучения В.П.Беспалько [6, с. 55] служит основой для разработки системы критериального оценивания в условиях формирования функциональной грамотности школьников.

Критерий - мерило оценки, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [14, с. 38].

Критериальное оценивание – это оценивание по критериям, то есть оценка, складывающаяся из составляющих (критериев), которые отражают достижения учащихся по разным направлениям развития их учебно-познавательной компетентности [29, с. 87].

Критериальное оценивание - это подход, в рамках которого используются разные виды, формы и методы оценивания и самооценки.

Таблица 1

Функции критериального оценивания

| № | Функции | Содержание |
|---|-----------------|---|
| 1 | нормативная | фиксирование достижений конкретного учащегося относительно утвержденного государством эталона с тем, чтобы для него наступили все правовые последствия, соответствующие успешности его обучения и окончания им учебного заведения, - административное отслеживание успеваемости отдельных учеников, школьных классов, уровня их подготовки и качества работы учителя. Внутри этой функции рассматривается и контролирующая функция позволяет проверить количественные и качественные уровни выполнения работы. |
| 2 | диагностическая | определение актуального уровня знаний и умений учащихся, оценка степени усвоения учебной программы, а также уровня сформированности компетентностей |
| 3 | обучающая | повышение мотивации и индивидуализация темпа обучения |
| 4 | организующая | совершенствование организации учебного процесса за счет подбора оптимальных форм, методов и средств обучения |

| | | |
|---|----------------|--|
| 5 | воспитывающая | выработка структуры ценностных ориентаций |
| 6 | ориентирующая | определение путей улучшения результатов. |
| 7 | информационная | основа для получения сведений о качестве своей работы, учителю – о прогрессе учащихся, родителям и сообществу – о степени достижений результатов обучения |

Таблица 2

Принципы критериального оценивания

| № | Принципы | Содержание |
|---|--|--|
| 1 | связь с процессом образования и воспитания | параметры измерения определяются требованиями ГОСО и учебных программ к результатам обучения и воспитания |
| 2 | значимость | акцент на оценивании наиболее значительных результатов обучения и деятельности учащихся. |
| 3 | объективность и справедливость | осуществление тщательного подбора конкретных критериев оценки, которая не должна быть инструментом (или результатом) давления. |
| 4 | адекватность | соответствие оценки знаний, умений, навыков, ценностей, компетентностей целям и результатам обучения. |
| 5 | интегрированность | оценивание осуществляется как составная часть процесса обучения. |
| 6 | открытость и гласность | критерии и стратегии оценивания сообщаются учащимся заранее; учащиеся участвуют в разработке критериев оценки. |
| 7 | надежность | степень надежности определяется коэффициентом надежности (корреляционный коэффициент), который показывает, в какой мере совпадают результаты |

| | | |
|----|-------------------------------|---|
| | | измерений, проведенных в одинаковых условиях |
| 8 | эффективность | способность к реализации целей и планов с определёнными требованиями – временем, затратами, степенью достижения цели |
| 9 | валидность | валидность измерения показывает то, что данная методика позволяет измерять действительно требуемые критерии (характеристики) исследуемого педагогического явления. Типы валидности: содержательная валидность – экспертное подтверждение соответствия диагностического материала программе и основным целям обучения в контролируемой предметной области, согласованности результатов диагностики с другими независимыми формами контроля знаний; критериальная – достаточный уровень корреляции результатов тестирования по отдельным заданиям и по всему тесту в целом; техническая – обеспечение достаточного числа эквивалентных форм измерителей (вариантов заданий, вопросов), предотвращающих возможность механического заучивания правильных ответов. |
| 10 | систематичность и системность | Процедуры оценивания осуществляются последовательно и периодически. Периодически проводимые измерения в совокупности |
| | | должны представлять собой целостную систему, состоящую из контрольных мероприятий как по определенным разделам, так и по всему содержанию |
| 11 | всесторонность | задача формирования функциональной грамотности |

| | | |
|----|--------------------|--|
| | | требует измерения результатов по освоению содержания предмета, сформированности ключевых компетенций |
| 12 | доброжелательность | создание ситуации партнерских отношений между учителем и учащимся, стимулирующих к росту достижений; направленность на развитие и поддержку учащихся |

В педагогике отмечены положительные аспекты критериального оценивания: обучаемый становится настоящим субъектом своего обучения; снижается его школьная тревожность; учитель становится консультантом, специалистом, тьютором.

При критериальном оценивании меняются и установки для учителя [30 , с. 135]:

- оценке посредством отметки подлежит только работа учащегося, а не его личность;
- работа учащегося сравнивается с заранее определенным и известным ему эталоном, а не с отлично выполненными работами других учеников;
- используются различные формы конкретных заданий и имеются четкие и ясные описания идеально выполненных заданий;
- разрабатывается четкий алгоритм выведения отметки, по которому учащийся может сам определить свой уровень достижения и соответствующую ему отметку;
- учащиеся включаются в процесс оценивания, стремясь к переходу на самооценивание;
- оценивается только то, чему учат, поэтому критерий оценивания – конкретное выражение учебных целей;

- общие учебные цели по предмету являются критериями оценивания достижений учащихся по данному предмету и позволяют обобщать результаты, выявленные отдельными работами учащегося.

Критериальная система оценивания включает в себя формативное оценивание (текущие отметки) и констатирующее оценивание (по завершению разделов учебной программы, итоговое оценивание за четверть и год) [27 , с. 41].

Формативное оценивание предназначено для определения уровня освоения знаний, навыков в процессе повседневной работы в классе или дома. Оно осуществляется в различных формах и позволяет учителю и ученику скорректировать свою работу и устранить возможные пробелы и недочеты до проведения констатирующей работы. Формативные отметки не учитываются при выставлении отметок за констатирующие работы и итоговых отметок за четверть.

Констатирующее оценивание предназначено для определения уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения блока учебной темы. Констатирующее оценивание проводится по результатам выполнения констатирующих работ различных видов (тесты, контрольные работы). Отметки, выставленные за констатирующие работы, являются основой для определения итоговых отметок по предмету (курсу) за четверть, за год [44 , с. 73].

Ключевые компетенции определяются посредством констатирующего оценивания в конце четверти, полугодия, учебного года, при завершении начального, основного среднего и общего среднего образования в рамках школы.

Констатирующая отметка выставляется по критериям. Критерии оценивания доступны для ознакомления всех участников учебного процесса: учащихся, учителя, родителей.

Критерии оценивания также являются неотъемлемой частью формативного оценивания. При формативном оценивании критерии

оценивания сфокусированы на конкретном фрагменте учебного материала (теме или разделе), тогда как при суммативном оценивании они являются обширными.

Критерии оценивания должны быть подготовлены учителем заранее, а в целях формирования функциональной грамотности желательно разработать их совместно с учащимися. Например, учитель перед выполнением проверочной работы просит учащихся обсудить критерии (в группах или в парах), по которым будет оцениваться работа. По итогам озвученных критериев совместно с учащимися педагог выбирает приоритетные критерии. Важно помнить, что он должен обсудить, объяснить критерии оценивания учащимися во избежание непонимания ими критериев. Содержание критериев должно быть изложено понятным и доступным языком. Они должны быть представлены учащимся наглядно (написаны на доске, плакате и др.) [18 , с. 29].

При использовании критериального оценивания учитель может быть уверенным, что: 1) он получит те же самые результаты, если будет использовать один и тот же инструмент оценивания во второй раз с теми же учениками; 2) инструмент оценивания измеряет именно то, что хотел бы оценить – ожидаемые результаты обучения (например, если оценивается способность ученика читать и понимать, инструмент «произнести слова» будет невалидным, так как произношение является совсем незначительным навыком, необходимым для чтения; для оценки способности читать и понимать, помимо других навыков, учитель должен оценить возможность ученика декодировать (расшифровать) текст и понимать значение того, что написано); 3) позднее любой может проверить правильность выставления учителем оценки (например, если учитель провел оценивание путем устного опроса, позднее ни кто-то другой, ни сам учитель не смогут заново оценить полученный ответ); 4) при оценивании есть четко прописанный список факторов, влияющих на оценку (например, если учитель хочет оценить ораторскую способность учащихся, может сказать им, что 25% оценки составляет грамматическая

правильность речи, 25% – правильное произношение, 25% – раскрытие темы и 25% – способность удерживать интерес слушателя; конечная оценка будет состоять из суммы отметок по этим четырём частям); 5) учащиеся осведомлены о критериях оценивания учебных достижений [36 , с. 77].

Концептуальные различия двух подходов к оцениванию:

Критериальное оценивание:

- планирование, обучение и оценивание- единый, целостный процесс
- использование целого ряда сбалансированных стратегий оценивания
- вовлечение учащихся в само- и взаимооценивание
- использование целого ряда различных и сбалансированных способов фиксирования результатов учебной деятельности ученика и стратегий предоставления отчётов
- по ответам ученика оценивается уровень его понимания на текущий момент
- предоставление ученикам постоянной и своевременной обратной связи на всём протяжении работы над темой
- предоставление ученикам возможности воспринимать оценивание как способ описания и улучшения результатов учения
- оценивание уровня текущих знаний и учебного опыта учеников перед началом изучения новой темы

Традиционное оценивание [16 , с. 54]:

- планирование, обучение и оценивание - изолированные процессы
- предпочтение отдаётся одному виду стратегии или оценочного инструментария
- оценивание, в основном, прерогатива учителя
- предпочтение отдаётся, в основном, одной стратегии фиксирования результатов учебной деятельности ученика и предоставления отчёта
- ответы ученика сравниваются с правильным ответом (оценивается: знает- не знает)
- проверка/тестирование по завершению работы над темой

- единственная цель оценивания – определение отметки
- Оценивание уровня текущих знаний и учебного опыта учеников после изучения новой темы

Таким образом, под критериальным оцениванием понимается процесс оценивания, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности учащихся. Педагогическая сущность технологии критериального оценивания заключается в формировании учебно-познавательной компетентности учащихся (готовности и способности учащихся осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность, направленную на усвоение знаний и способов их приобретения; концентрировать внимание; критически мыслить; оценивать собственные возможности и учебные достижения; осуществлять самооценивание). Самооценка обучающихся осуществляется через оценку собственных достижений для самоорганизации и саморазвития (портфолио для самооценивания и учета достижений обучающихся) [43, с. 81].

Система оценивания дает возможность определять, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык. При этом целесообразно за точку отсчета брать обязательный минимум.

Требования к системе критериального оценивания. Система критериального оценивания [15, с. 122]:

- должна обеспечить возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенными требованиями к результатам, заложенными в тот или иной учебный курс; она состоит из двух уровней: первый уровень критериального оценивания предназначается для базового содержания, второй уровень – для продвинутого (предпрофильного и профильного) уровня содержания предмета;

- должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.);
- должна иметь конкретное содержание отметок (нести информацию о параметрах), которое должно быть известно не только учителю, но и учащемуся. Последний должен иметь возможность сверить оценку учителя со своей и быть уверенным в ее объективности;
- должна быть многоуровневой, многобалльной, адаптированной к мировому опыту оценивания;
- должна обеспечивать целостность учебного процесса за счет механизма накопления баллов за определенный промежуток времени;
- должна предусматривать и обеспечивать постоянный контакт между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом школы;
- должна быть единой для определенного уровня школьного образования при освоении учащимися базового содержания;
- должна предполагать совместные действия учителей, классного руководителя, родителей, администрации школы и, прежде всего, самих учащихся;
- должна обеспечивать бережное отношение к психике учащихся, избегать травмирующих ее ситуаций.

Глава 2. Методика организации и проведения критериального оценивания с использованием ИКТ

2.1 Цели, задачи, содержание заданий

Предлагаемая методика контроля и оценки качества подготовки на уроках английского языка в СОШ с ИКТ как средства критериального оценивания прошла опытную проверку.

В рамках проводимой опытной проверки мы поставили целью опытным путем оценить возможность и эффективность применения разработанного и обоснованного в исследовании комплекса технологий с ИКТ как форм контроля и оценки подготовки на уроках английского языка.

В процессе опытной проверки предстояло решить следующие задачи:

1) Проверить эффективность ИКТ как средства критериального оценивания качества владения ИЯ;

2) Сформировать выводы по результатам проведенного исследования.

Опытная проверка по разработанной нами методике включала два этапа:

I. Применение комплекса технологий с ИКТ (проектного задания, деловой игры, кейс-метода) как формы промежуточного контроля качества владения ИЯ;

II. Применение комплекса технологий с ИКТ как инструментов итогового контроля качества владения ИЯ;

Задача первого этапа состояла в проведении пробной проверки и оценки сформированности иноязычной компетенции на основе применения социально ориентированных технологий в рамках промежуточного контроля на уроках английского языка в СОШ с целью установить, насколько предлагаемая методика создает условия для проверки взаимосвязанного комплекса компетенций.

Задача второго этапа заключалась в оценке возможности использования данной методики в рамках итогового контроля на уроках английского языка в СОШ.

Следует отметить, что поскольку аналогичные формы проверки и оценки использовались в рамках промежуточной и итоговой аттестации, ставилась дополнительная задача - посмотреть, насколько каждая из предлагаемых технологий с ИКТ удобна, эффективна и применима для промежуточного/итогового контроля.

Условия опытной проверки. Опытная проверка проводилась в естественных условиях, в рамках промежуточного (в конце 2 четверти) и итогового (в 4 четверти) контроля качества подготовки на уроках английского языка в СОШ.

В опытной проверке участвовали 55 человек, учащиеся 10 классов МАОУ гимназии №99.

Материалы опытной проверки. Опытная проверка строилась на основе комплекса технологий с ИКТ (проектного задания, деловой игры, кейс-метода). Предлагаемые формы контроля включали в себя аутентичные материалы.

Содержание материалов для контроля и оценки было соотнесено с ФГОС и с соответствующими рабочими программами по иностранному языку. Для школьников были выбраны темы, актуальные в современной жизни: “Industrial disasters and possible ways of their elimination” для осуществления кейс-анализа; проект и деловая игра на тему “Information technologies in the life of a modern society”.

2.2 Анализ полученных результатов и коррекция учебного процесса

I этап опытной проверки проводился со старшеклассниками, 4 группы, общее количество участников – 55 человек.

Уровень языковой подготовки школьников данных групп варьируется, начиная с А1 и до В1 (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком ..., 2005), по мнению самих обучающихся. Разные уровни подготовки школьников по ИЯ определяют целесообразность работы в условиях дифференцированного подхода; материалы, предлагаемые школьникам в

рамках промежуточного и итогового контроля должны носить дифференцированный характер по степени сложности. Однако при проведении процедуры оценивания мы объективно не могли этого учитывать, и контрольно-измерительные материалы были ориентированы на уровень А2.

Перед проведением основной процедуры оценки школьникам в конце полугодия было предложено оценить самим свой уровень владения ИЯ, используя листы самооценки.

Результаты самооценки показали резкую асимметрию уровней. У большинства школьников (90 %) умения в области чтения сформированы на уровне В1. Наибольшие трудности связаны с пониманием аутентичного текста.

Сформированность умений в области аудирования половина школьников, принимавших участие в процедуре самооценки, оценила на уровне А2, вторая половина – на уровне В1. В наименьшей степени у школьников сформированы умения, связанные с пониманием информации доклада/презентации/лекции по узкой тематике и с пониманием речи собеседника при опосредованном техническими средствами общении (например, через Skype).

Умения в области устной речи (диалог и монолог) школьники оценили следующим образом: на уровне А2 - 70 %, на уровне В1 – 30%. Диалогические умения, необходимые для общения и для принятия участия в обсуждении различных проблем, и умения в области монологического общения, например, высказывание на заданную тему или объяснение какого-то явления, по мнению школьников, требуют дальнейшей работы над ними.

Умения в области письма были оценены школьниками на уровне А1 (40 %) и на уровне А2 (60%). Самыми трудными жанрами письменной речи для них являются деловые письма и статья/аннотация к статье.

Данные результаты свидетельствуют о том, что школьники не уверены в своих результатах, достигнутых в ходе обучения, и способностях решать различные задачи с использованием ИЯ. Однако проведенная опытная проверка показала, что школьники в некоторой степени недооценивают сформированность своих коммуникативных умений.

Глава 3. Организация проведения и результаты опытно-поисковой работы

3.1 Цель, задачи, методы и организация исследования

Рассмотрим процедуру оценки каждого типа заданий – проектного задания, деловой игры, кейс-метода.

1. Деловая игра

I-II Подготовительный и организационный этапы работы над деловой игрой.

III. Проведение деловой игры

IV. Анализ результатов и проведение процедуры оценки

В основе индивидуальной оценки подготовки по ИЯ каждого школьника лежат данные из матрицы, которую заполнял педагог в ходе деловой игры.

Приведем пример матрицы:

Таблица 3

Матрица оценки решения задач в ходе деловой игры

| Параметры оценки | | Критерии оценки | Балл |
|------------------|------------------------|---|------|
| Диапазон | Предметного содержания | Демонстрирует полное отсутствие знаний о предметном содержании темы, не знаком с задачами, которые необходимо решить школьнику в рамках данного задания (деловой игры) | 2 |
| | | Имеет ограниченное представление о предметном содержании темы, демонстрирует осведомленность о некоторых задачах, решение которых необходимо для успешной реализации деловой игры | 3 |
| | | Имеет представление о предметном | 4 |

| | | | |
|--|-------------------|---|---|
| | | содержании темы, хорошо знаком с задачами, которые требуется решить в рамках данного задания (деловой игры) | |
| | ситуативных ролей | Не владеет правилами и нормами речевого общения, не владеет ситуативными ролями, принятыми в данной игре | 1 |
| | | Имеет ограниченное представление о различиях в правилах и нормах профессионального общения, в ситуативных ролях, принятых в своей и чужой культуре | 2 |
| | | Применяет достаточно аккуратно правила и нормы профессионального общения, владеет основными ситуативными ролями, необходимыми в процессе коммуникации | 3 |
| | | Свободно владеет правилами, нормами, речевым этикетом профессионального общения, ситуативными ролями, принятыми в разных «бизнес» культурах | 4 |
| | языковых средств | Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний по тематике | 3 |
| | | Использует элементарные термины и словосочетания | 4 |
| | | Обладает словарным запасом по тематике, достаточным для поддержания диалога в рамках профессиональной ситуации общения | 5 |
| | | Владеет неограниченным запасом | 6 |

| | | | |
|--------------|---|---|---|
| | | терминов в заданной области | |
| Точнос ть | выбора речевых средств ПЯ | Не может выбрать речевые средства ИЯ, соответствующие ситуации общения и исполняемой социальной роли | 1 |
| | | Выбор речевых средств ИЯ, соответствующих ситуации общения и исполняемой социальной роли, не всегда точен | 2 |
| | | Правильно выбирает речевые средств ИЯ для данной ситуации общения и исполняемой социальной роли, но встречаются ошибки в употреблении | 3 |
| | | Способен осуществить адекватный выбор речевых средств ИЯ в соответствии с ситуацией общения и исполняемой социальной ролью | 4 |
| | употребления грамматически х и синтаксических конструкций | Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций | 3 |
| | | Правильно употребляет некоторые простые грамматические и синтаксические структуры, но систематически делает элементарные ошибки | 4 |
| | | Достаточно аккуратно использует определенный набор грамматических и синтаксических конструкций в знакомой ситуации общения | 5 |
| | | Демонстрирует достаточно высокий | 6 |

| | | | |
|----------------|--|---|--|
| | | уровень грамматической правильности, замечает и может исправить свои ошибки | |
| Беглость | Может очень коротко высказаться, произнести отдельные фразы, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения | 3 | |
| | Может понятно выразит свою мысль очень короткими предложениями хотя паузы, самоисправления и переформулирования предложения очень заметны | 4 | |
| | Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в продолжительных высказываниях | 5 | |
| | Может порождать высказывания определенной продолжительности, но иногда демонстрирует колебания при выборе речевых средств | 6 | |
| Взаимодействие | Может представиться, поприветствовать коллег и попрощаться с ними, используя простые языковые средства в типичной ситуации общения | 3 | |
| | Может вести простые диалоги (обмениваться личной информацией) в типичных ситуациях общения; | 4 | |
| | Может подробно рассказать о себе и своих коллегах, высказаться на другие темы. | 5 | |
| | 2. Может зачитать короткое, заранее | 3 | |

| | | |
|-----------|--|---|
| | отрепетированное сообщение, написанное простым языком; | |
| | Может сделать короткое сообщение по теме | 4 |
| | Может сделать развернутое сообщение по теме | 5 |
| | 3. Может просить повторить информацию, если собеседник помогает формулировать вопросы | 3 |
| | Может при необходимости просить повторить информацию, формулируя свой вопрос простым языком; | 4 |
| | Может запрашивать необходимую информацию, задавать уточняющие вопросы. | 5 |
| | 4. Может задавать и отвечать на простые вопросы на знакомую тему; | 3 |
| | Может принять участие в коротких беседах на знакомую тему, проходящую в стандартной ситуации | 4 |
| | Может участвовать в обычных обсуждениях знакомых тем, которые подразумевают обмен информацией, получение инструкций или обсуждение практических вопросов | 5 |
| Связность | Может соединять отдельные слова и группы слов с помощью простых союзов, выражающих линейную последовательность | 1 |

| | | |
|--|--|---|
| | Может соединять речевые средства в связный текст посредством союзов сочинительной связи | 2 |
| | Может связать несколько предложений в единый логичный и связный текст, употребляя сочинительные и подчинительные союзы | 4 |

Процедура подсчета баллов и выставление оценки

Минимальное количество набранных баллов составляет 25, максимальное – 54 (25-34 – удовлетворительно, 35-44 – хорошо, 45-54 – отлично).

По каждому критерию оценки (диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность), выделенному в матрице оценки, был дан расчет баллов. В зависимости от количества дескрипторов, соответствующих конкретному критерию, диапазон баллов может варьироваться (например, от 1 до 4, от 2 до 5), так чтобы при окончательном подсчете общая сумма баллов по всем критериям была не меньше 25 баллов и не превышала 54 баллов.

2. Проектное задание

Школьникам было предложено решение деловой ситуации, т. е. информационно-текстовый продукт представить в виде **видео - презентации**, как результат работы всех участников одной группы.

Итоговый этап предполагал снятие видео-презентацию школьниками своего готового личностного информационного продукта.

Таблица 4

Матрица оценки качества решения задач на ИЯ

| Уровень рецепции | Параметры оценки | Уровень продукции | Балл |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------|
| Критерии оценки | | Критерии оценки | |
| Демонстрирует непонимание проблемы | Понимание проблемы/раскрытие | Проблема не раскрыта. Выводы | 3 |

| | | | |
|---|----------|---|---|
| | проблемы | отсутствуют | |
| Демонстрирует небольшое понимание проблемы. Многие требования, предъявляемые к заданию не выполнены | | Проблема исследования раскрыта частично. Выводы не сделаны или выводы не обоснованы. Нет оригинальности. | 5 |
| Демонстрирует значительное понимание проблемы. Достаточно точно может определить противоречия на основе анализа проблемы. Все требования, предъявляемые к заданию выполнены | | Проблема раскрыта. Проведен анализ проблемы без привлечения различных источников информации, не использовались ресурсы сети Интернет. Не все выводы сделаны или обоснованы. | 7 |
| Демонстрирует полное понимание проблемы, глубоко проникает в ее суть. Может определить причины существования проблемы. Все требования, предъявляемые к заданию выполнены | | Полностью раскрыта тема исследования. Проведен анализ проблемы с привлечением различных источников информации, как минимум трех источников ресурсов сети Интернет. | 8 |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|----------|
| | | Выводы обоснованы. Презентация убедительна и оригинальна. | |
| | Целеполагание и планирование | Не может определить цель и задачи в рамках работы над определенной проблемой | 4 |
| | | Понимает цель работы, но не всегда может сформулировать задачи, адекватные цели | 5 |
| | | Может сформулировать цель и задачи, адекватные цели, определить последовательность действий | 6 |
| | | Может сформулировать цель и задачи, обосновать достижимость цели и предполагаемые риски в рамках работы над проблемой, может распланировать время | 7 |

| | | | |
|--|-----------------------------|--|---|
| | | Не может выбрать необходимые источники информации и стратегии ее сбора | 4 |
| | Сбор необходимой информации | При сборе необходимой информации испытывает некоторые трудности в выборе соответствующего источника и стратегий сбора | 5 |
| | | Достаточно легко справляется с задачей выбора нужных источников информации, иногда испытывая трудности при выборе нужной стратегии сбора | 6 |
| | | Легко справляется с задачей выбора источников информации (в том числе с использованием технических средств) | |

| | | | |
|--|-----------------------------|---|---|
| | | и стратегий ее сбора | |
| Не может ориентироваться и оценить степень новизны информации | Анализ собранной информации | | 3 |
| Может частично оценить полноту и новизну собранной информации | | | 5 |
| Достаточно быстро ориентируется в новой информации, может оценить ее полноту, но испытывает трудности с критической оценкой информации | | | 7 |
| Без труда может критически оценивать, анализировать, систематизировать и обобщать информацию | | | 8 |
| | Решение поставленной задачи | Не может четко и логично изложить предлагаемое решение | 3 |
| | | Может, опираясь на собранную информацию, типизировать проблему и предложить | 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | традиционное решение | |
| 1 | | Демонстрирует способность делать логические умозаключения и разработать комплексное решение | |
| | | Демонстрирует умение применять нестандартные (альтернативные) варианты решений | 8 |
| | Владение стратегиями социального сотрудничества | При совместной работе отсутствует сплоченность, часть членов команды не принимает участия в обсуждении и решении поставленной проблемы. Наличие конфликтов при распределении работы между членами команды | 4 |
| | | Работа справедливо распределена между | 6 |

| | | | |
|--|----------------------|---|---|
| | | <p>членами команды, очевидна некоторая сплоченность команды. Однако не все члены команды в равной степени ответственно выполняют свою часть работы</p> | |
| | | <p>Работа равномерно распределена между всеми членами команды. Конечный продукт является целостным. Каждый член команды ответственно выполнил свою часть работы</p> | 8 |
| | | <p>Всегда использует уже существующий способ решения</p> | 4 |
| | Творческий потенциал | <p>Иногда при поиске решения поставленной задачи предлагает нестандартные идеи, но в основном опирается на уже существующие,</p> | 6 |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | традиционные способы решения | |
| | | Всегда стремится предложить нестандартный, еще не опробованный, вариант решения проблемы | 8 |

Индивидуальная отметка выставялась исходя из суммы баллов, где 45 баллов – максимум.

Следует отметить, что информационный продукт был групповым, и данный факт определил успешность выполнения проекта всеми группами.

3.Технология «case- study»

Данную форму контроля и оценки качества подготовки по ИЯ мы предлагаем представить в виде **практического семинара, посвященного заданной проблеме.**

Таблица 5

Матрица оценки письменного информационного продукта

| Параметры оценки | Критерии оценки | Балл |
|-----------------------------------|---|------|
| Содержательный уровень | Текст инструкции не раскрывает последовательность действий для достижения определенного результата; не содержит описание технический свойств устройства, правил настройки и т. д. требования техники безопасности, правил технической эксплуатации; не отражает знания о предметном содержании | 10 |

| | | |
|--|--|----|
| | профессии | |
| | Текст инструкции частично раскрывает последовательность действий для достижения определенного результата; содержит описание технических свойств прибора станка, но отсутствуют правила настройки и эксплуатации или наоборот; требования техники безопасности представлены на бытовом уровне; знания о предметном содержании профессии отражены не в полной мере | 14 |
| | Текст инструкции представляет собой последовательность действий для достижения определенного результата; содержит описание технических свойств устройства, правил настройки и т. д. требования техники безопасности, правил технической эксплуатации; отражает знания о предметном содержании профессии | 18 |
| Композиционно-структурный уровень | Стандартная структурная схема написания текста данного жанра не соблюдена Средства связи не обеспечивают связность изложения | 7 |
| | Стандартная структурная схема написания текста данного жанра соблюдена, однако отсутствует логичный переход от одной части к другой; Недостаточно или, наоборот, избыточно используются средства связи | 14 |

| | | |
|------------------|---|----|
| | Стандартная структурная схема написания текста данного жанра соблюдена; Уместно используются разнообразные средства связи | 18 |
| | Диапазон используемых терминов (только общетехнические) и клишированных выражений ограничен, часто не точно употребляются; Употребление лексических словосочетаний, не свойственных данному жанру, грамматические конструкции примитивны или содержат ошибки; Логико-композиционные конструкции употребляются не точно и не всегда правильно; | 8 |
| Языковой уровень | Употребление синтаксических конструкций, не свойственных языку технических документов Стиль не соответствует требуемому жанру текста; Наблюдаются ошибки в орфографии и пунктуации, | |
| | Диапазон используемых технических терминов достаточно широк, но иногда встречаются ошибки в их употреблении; | 14 |
| | Лексические словосочетания., грамматические и синтаксические конструкции употребляются достаточно точно, но иногда встречаются ошибки; Логико-композиционные конструкции употребляются достаточно точно; | |

| | | |
|--|--|--|
| | Используется соответствующий стиль речи, но иногда встречаются отклонения от стиля (например, в выборе лексических словосочетаний); Наблюдается орфографическая и пунктуационная правильность | |
|--|--|--|

3.2 Результаты исследования

Первый этап опытной проверки показал, что ИКТ (деловая игра, проектное задания и технология “case-study”) как формы контроля и оценки качества подготовки по ИЯ в рамках промежуточного контроля создают условия для максимального приближения процедуры оценки к условиям иноязычной деятельности за счет постановки аутентичной задачи, что полностью удовлетворяет требованиям ФГОС к инструментам контроля.

Рассмотрим эффективность предлагаемой методики по обозначенным выше критериям:

- Адекватность процедуры оценки.

1) Анализ процедуры промежуточного контроля и данных заполненных матриц оценки показал, что ИКТ действительно создают условия для целостной проверки подготовки школьника:

а) **Деловая игра** как форма контроля обеспечила проверку и оценку сформированности предметной компетенции (умения анализировать проблемную ситуацию, планировать ее решение, выбирать систему действий); социальной компетенции (умение организовать и поддерживать диалог); информационно-технологической компетенции (способность применять основные способы и средства переработки информации, способность работать в глобальных компьютерных сетях); учебно-познавательной (умение осуществлять оценку результата поставленной задачи).

В ходе деловой игры создаются условия для оценки сформированности следующих компонентов межкультурной коммуникативной компетенции: содержательного компонента (знания о предметном содержании задачи, правила и нормы общения, владение ситуативными ролями, владение лексикой); когнитивного компонента (владение концептами родной и иноязычной культуры); деятельностного компонента (коммуникативные умения в области устной речи: умение поддержать диалог в типичных ситуациях общения, сделать сообщение на заданную тему, принять участие в интервью; коммуникативные умения в области письма). Однако следует подчеркнуть, что в ходе предлагаемой деловой игры в меньшей степени создаются условия для проверки коммуникативных умений в области чтения и аудирования.

Наряду с этим обеспечивается проверка сформированности стратегического компонента МПКК (способность использовать стратегии поиска информации и стратегии социального взаимодействия); аффективного компонента (способность сравнивать и принимать особенности своей и иноязычной «бизнес» культуры, например, требования, предъявляемые к кандидатам при устройстве на работу).

б) В ходе работы над **проектным заданием** у школьников проверяется комплекс компетенций: профессиональная (метакогнитивные умения, необходимые для анализа проблемы; способность самостоятельно проводить исследование, обрабатывать и представлять экспериментальные данные; способность принимать участие в реализации коммуникации в рамках проектных групп, презентовать результаты проектов); социальная (умение работать в команде, принимать чужую точку зрения, избегать конфликтов); информационно-технологическая (способность самостоятельно выбирать источники информации и способы ее обработки; способность работать в глобальных компьютерных сетях); учебно-познавательная (способность к познавательной деятельности); научно-исследовательская (умение

использовать достижения современных технологий для решения научной задачи).

Межкультурная коммуникативная компетенция (способность решать поставленную задачу и оформлять ее решение в виде текста на ИЯ) оценивалась в ходе работы над проектным заданием и по качеству информационного текстового продукта.

Данная форма контроля и оценки обеспечила проверку следующих компонентов: содержательного (владение лексикой для понимания написанного и продуцирования собственного текста); деятельностного (коммуникативные умения в области устной речи: представление презентации на заданную тему; комментирование таблицы/ диаграммы/графика; выражение точки зрения при обсуждении проблемы; постановка целей и задач в рамках работы над проблемой; ответы на дополнительные вопросы после представления презентации; коммуникативные умения в области чтения: понимание общего содержания статьи, описания деталей проблемы; коммуникативные умения в области письма: написание тезисов доклада/презентации по заданой тематике); коммуникативные умения в области аудирования: понимание основной информации презентации по заданной тематике); содержательного (использование информационных стратегий для поиска профессионально значимой информации с опорой на компенсаторные и лингводидактические стратегии; владение стратегиями социального сотрудничества).

В) При применении технологии «**case-study**» проверяется сформированность предметной компетенции (умения анализировать проблемную ситуацию, планировать ее решение, выбирать систему действий; способность находить решения в типичных и нестандартных ситуациях). В процессе работы над материалом кейса - сформированность метакогнитивных умений: понимание проблемы, ее анализ самой проблемы и причин ее возникновения, решение поставленной задачи, проверяется в процессе группового обсуждения проблемы и косвенно: по качеству устного информационного продукта, содержащего решение описанной в кейсе

проблемы; социальной (умение сочетать индивидуальную работу с групповой деятельностью); информационно-технологической (умение работать в глобальных компьютерных сетях); учебно-познавательной (умение осуществлять адекватную оценку выполненной задачи и способов ее решения).

Данная технология как форма контроля и оценки позволяет оценить сформированность компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (способность решать поставленную задачу и оформлять ее решение в виде текста на ИЯ): содержательного (владение лексикой по заданной тематике для понимания написанного и продуцирования собственного текста); деятельностного (коммуникативные умения в области устной речи: представление короткого сообщения на заданную тему; выражение своей точки зрения при обсуждении конкретной задачи; формулирование цели и задачи в рамках работы над определенной проблемой; высказывание согласие/несогласие по поводу обсуждаемых вопросов; осуществление обмена информацией посредством задания уточняющих вопросов; коммуникативные умения в области чтения: понимание несложных аутентичных текстов; коммуникативные умения в области аудирования; понимание основной информации презентации; понимание разных точек зрения нескольких участников общения, при условии, что тема знакома; коммуникативные умения в области письма; аффективного (способность сравнивать собственную и иноязычную культуры).

Матрицы оценки, служащие инструментом для фиксации результатов решения задач школьниками при применении всех форм оценки, позволяют определить баллы для школьников с разным качеством подготовки по ИЯ и выставить индивидуальную оценку.

2) Предлагаемая методика контроля и оценки качества подготовки по ИЯ может быть оценена как адекватная, поскольку во время процедуры оценки школьники имели дело с реальными задачами, то по полученным результатам можно достоверно предсказать степень успешности/неуспешности их решения в будущей деятельности.

3) Актуальность и привлекательность предлагаемых ИКТ в качестве форм контроля и оценки для педагогов и школьников оказались особым предметом для обсуждения. Потенциал данных форм контроля и оценки качества владения ИЯ получил высокую оценку у педагогов и у большинства школьников, участвовавших в опытной проверке. Особенно отмечается тот факт, что за счет моделирования предметного и социального контекста школьники оказываются в ситуации реальной коммуникации. Однако некоторые педагоги отмечают, что практика использования стандартизированных тестовых заданий привела к тому, что ряд школьников предпочитают их как более легкие и реакция на предлагаемые задания не всегда положительна.

- Практичность процедуры оценки.

1) Содержание контрольно-измерительных материалов не вызвало трудностей для восприятия у школьников, в силу того, что а) им были предложены методические рекомендации по проведению своего социологического исследования с использованием сайтов сети интернет и для подготовки презентации на английском языке (проектное задание); б) тексты для анализа (технология «case-study») содержали справочный материал, покрывающий возможные трудности.

2) Удобство и относительная простота организации процедуры оценки для педагога заключается в том, что при использовании данных форм контроля и оценки школьники обладают определенной степенью автономии, а сам педагог выступает в роли наблюдателя-консультанта.

3) Разработанные матрицы оценки обеспечивают сравнительную простоту подсчета суммы баллов для каждого школьника.

Этап опытной проверки

Второй этап проверки включал в себя проведение контрольного среза за полугодие у школьников. В процедуре контроля принимали участие 55 человек.

Этот контроль должен обеспечивать условия для проверки всего спектра коммуникативных умений школьников во всех видах речевой деятельности.

Стоит отметить, что ни одна из предлагаемых форм не способна покрыть всей совокупности умений: деловая игра в большей степени ориентирована на проверку сформированности коммуникативных умений в области диалогической речи и не всегда предполагает создание собственного информационного продукта, проектная технология и технология «case-study» проверяют сформированность коммуникативных умений в области чтения, аудирования, письма и монологической речи.

В силу этого, в рамках итогового контроля был использован комплекс социально ориентированных технологий: 1) проектное задание и технология профессиональных проблемных задач исследовательского и творческого характера; 2) деловая игра и технология решения проблемных задач исследовательского и творческого характера.

Итоговый контроль состоял из двух этапов.

I этап заключался в подготовке индивидуального проекта. Учащимся было предложено составить инструктаж по установке программы на ПК. Устный инструктаж должен был сопровождаться видеопрезентацией.

A Students' Presentation should include the following information:

- The description of soft its specifications;
- Guidelines for the installation;
- How-to-use rules;
- Guidelines for its updating.

Данный этап требовал большего времени на подготовку, поэтому выполнялся школьниками дома самостоятельно, затем презентовался в классе. После представления инструктажа педагогом была организована дискуссия.

Второй этап основывался на технологии проблемных задач исследовательского и творческого характера и заключался в написании инструкции по эвакуации в случае пожара. Данное задание учащиеся должны были сделать в классе, без предварительной подготовки, опираясь только на собственные знания и опыт и презентовать ее на интерактивной доске.

В основу индивидуальной отметки каждого школьника легли данные из заполненной учителем матрицы. Наряду с этим, для определения уровня владения ИЯ каждым школьником педагог заполнял контрольные листы самооценки, которые были предварительно заполнены самими школьниками. Затем сравнивал результаты самооценки и экспертной оценки и комментировал их в личной беседе со школьником.

Рассмотрим эффективность предлагаемой методики в рамках итогового контроля по критериям:

- Адекватность процедуры оценки.

- 1) Применение комплекса ИКТ в рамках проведения контроля полностью себя оправдало, были созданы условия для проверки целостной подготовки школьников и сформированности их компетенций (предметной, межкультурной коммуникативной, информационно-технологической, учебно-познавательной и научно-исследовательской).

Анализ данных матриц оценки показал, что школьники имеют обширный словарный запас, в том числе и ряда узкоспециальных терминов (90% школьников), владеют различными ситуативными ролями, необходимыми в процессе коммуникации (85% школьников) (содержательный компонент МПКК). Владение концептами родной и иноязычной культуры (когнитивный компонент) отмечается у 80 % школьников.

Коммуникативные умения (деятельностный компонент) в области чтения сформированы у 95% школьников, в области аудирования – у 80%, в области монологической речи – у 83%, в области диалогической речи – у 75%, в области письменной речи – у 90%.

Практически все школьники (98%), принимавшие участие в опытной проверке, свободно используют разнообразные стратегии поиска информации, способны проанализировать и обобщить полученную информацию с целью создания собственного информационного продукта (стратегический компонент). Заполнение педагогом контрольных листов самооценки позволило оценить адекватность самооценки школьников (стратегический компонент).

Согласно результатам, у 75% школьников отмечается адекватная самооценка уровня владения ИЯ, 10% себя недооценивают, 15% - переоценивают.

2) Одной из основных форм оценки, предлагаемых для использования в рамках контроля, является технология проблемных задач исследовательского и творческого характера. Данные задачи носят практико-ориентированный характер. В силу этого можно утверждать, что степень успешности решения школьниками предлагаемых задач полностью отражает их готовность решать схожие задачи за пределами школы.

3) Практика показала, что школьники придают особую значимость иностранному языку как необходимому компоненту подготовки к будущей профессиональной деятельности. Использование социально ориентированных технологий в рамках итоговой аттестации вызвало у них большое воодушевление.

- Практичность процедуры оценки.

1) Доступность содержания контрольно-измерительных материалов для восприятия школьниками была обеспечена за счет того, что задания содержали четкие инструкции по их выполнению.

2) Удобство и относительная простота организации процедуры оценки для педагога заключается в разработанных матрицах.

3.3 Анализ и выводы по результатам исследования

Таким образом, можно утверждать, что предлагаемая методика контроля и оценки качества подготовки по ИЯ удовлетворяет представленным критериям и может быть использована в школе. Для промежуточного контроля мы рекомендуем использовать деловую игру, проектное задание (групповой проект) и технологию «case-study», для итогового контроля – деловую игру, проектное задание (индивидуальный проект) и технологию решения проблемных задач исследовательского и творческого характера.

Особым критерием эффективности данной методики является возможность осуществления школьниками самооценки своего уровня владения ИЯ. На первом и втором этапах опытной проверки основной процедуре оценки предшествовала процедура самооценки, затем учителем заполнялся контрольный лист самооценки каждого школьника. Все собранные сведения анализировались, сравнивалась самооценка и экспертная оценка коммуникативных умений, затем учитель в личной беседе комментировал полученные результаты. С нашей точки зрения, данная мера способствует формированию адекватной самооценки школьников.

Таким образом, процедуру оценки контроля и оценки с применением ИКТ можно оценить как эффективную, в силу того, что она полностью удовлетворяет требованиям ФГОС в плане максимального приближения ее к реальным ситуациям, и за счет этого обеспечиваются аутентичные условия оценки качества владения ИЯ. Наряду с этим проверяется взаимосвязанный комплекс компетенций, сформированность которого определяет успешность осуществления иноязычной деятельности школьниками.

Итак, созданная методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в школе, показала свою эффективность в ходе проведения опытной проверки, в которой приняло участие 55 человека (в рамках промежуточного и итогового контроля).

Результаты применения разработанной нами методики доказывают целесообразность использования ИКТ (деловой игры, проектного задания, технологии «case-study» и технологии решения проблемных задач исследовательского и творческого характера) в качестве форм контроля и оценки качества владения ИЯ в школе.

Заключение

Проведенный анализ показал, что существующие формы контроля и оценки качества подготовки по ИЯ учащихся в целом не обеспечивают в полной мере требования ФГОС к фундам оценочных средств: не создают условия для проверки полного спектра умений; не создают условия для проверки личностных качеств учащихся (творческое мышление, автономия, адаптивность и др.).

Тем не менее, следует подчеркнуть, что на сегодняшний день уже наметилась тенденция перехода от традиционных форм контроля и оценки, таких как чтение и пересказ/перевод текста и беседы по содержанию текста, к формам, отвечающим требованиям ФГОС и современных подходов. Коммуникативные тесты, широко используемые в процессе обучения ИЯ для контроля и оценки качества сформированности речевых умений, преобразуются в новые формы (интервью, телефонный разговор, переговоры), все больше приближаясь к условиям реального межкультурного общения.

Однако, для адекватной проверки необходимы такие формы, которые не только моделируют аутентичный предметный и социальный контекст, но и создают условия для интегративной оценки языковой компетентности и качеств личности. Всем этим требованиям к формам контроля и оценки отвечают социально ориентированные технологии, реализующие концепцию «социальной обучающей модели» в русле контекстного подхода.

Система оценивания дает возможность определять, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык. При этом целесообразно за точку отсчета брать обязательный минимум.

Требования к системе критериального оценивания. Система критериального оценивания должна:

- должна обеспечить возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенными требованиями к результатам, заложенными в тот

или иной учебный курс; она состоит из двух уровней: первый уровень критериального оценивания предназначается для базового содержания, второй уровень – для продвинутого (предпрофильного и профильного) уровня содержания предмета;

- должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.);

- должна иметь конкретное содержание отметок (нести информацию о параметрах), которое должно быть известно не только учителю, но и учащемуся. Последний должен иметь возможность сверить оценку учителя со своей и быть уверенным в ее объективности;

- должна быть многоуровневой, многобалльной, адаптированной к мировому опыту оценивания;

- должна обеспечивать целостность учебного процесса за счет механизма накопления баллов за определенный промежуток времени;

- должна предусматривать и обеспечивать постоянный контакт между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом школы;

- должна быть единой для определенного уровня школьного образования при освоении учащимися базового содержания;

- должна предполагать совместные действия учителей, классного руководителя, родителей, администрации школы и, прежде всего, самих учащихся;

- должна обеспечивать бережное отношение к психике учащихся, избегать травмирующих ее ситуаций.

По результатам проведенного исследования можно утверждать, что предлагаемая методика контроля и оценки качества подготовки по ИЯ удовлетворяет представленным критериям и может быть использована в школе.

Для промежуточного контроля мы рекомендуем использовать деловую игру, проектное задание (групповой проект) и технологию «case-study», для итогового контроля – деловую игру, проектное задание (индивидуальный проект) и технологию решения проблемных задач исследовательского и творческого характера.

Особым критерием эффективности данной методики является возможность осуществления школьниками самооценки своего уровня владения ИЯ. На первом и втором этапах опытной проверки основной процедуре оценки предшествовала процедура самооценки, затем учителем заполнялся контрольный лист самооценки каждого школьника. Все собранные сведения анализировались, сравнивалась самооценка и экспертная оценка коммуникативных умений, затем учитель в личной беседе комментировал полученные результаты. С нашей точки зрения, данная мера способствует формированию адекватной самооценки школьников.

Таким образом, процедуру оценки контроля и оценки с применением ИКТ можно оценить как эффективную, в силу того, что она полностью удовлетворяет требованиям ФГОС в плане максимального приближения ее к реальным ситуациям, и за счет этого обеспечиваются аутентичные условия оценки качества владения ИЯ. Наряду с этим проверяется взаимосвязанный комплекс компетенций, сформированность которого определяет успешность осуществления иноязычной деятельности школьниками.

Итак, созданная методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в школе, показала свою эффективность в ходе проведения опытной проверки, в которой приняло участие 55 человека (в рамках промежуточного и итогового контроля).

Результаты применения разработанной нами методики доказывают целесообразность использования ИКТ (деловой игры, проектного задания, технологии «case-study» и технологии решения проблемных задач исследовательского и творческого характера) в качестве форм контроля и оценки качества владения ИЯ в школе.

Список литературы

1. Альбрехт К.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка // Электронный научный журнал “Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании”. – 2010. <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/>.
2. Английский язык нового тысячелетия / Учебник New Millennium English 10 для 10 кл. общеобраз. учрежд. / О.Л. Гроза, О.В. Дворецкая, Н.Ю. Казырбаева. - Изд. второе. - Обнинск: Титул, 2011. - 176 с.
3. Ариян М.А. Ролевое общение на иностранном языке как фактор социального развития личности подростка. // Иностранные языки в школе. - 2011. - №7. - С. 13-17.
4. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Новый курс английского языка для российских школ. – М.: Дрофа, 2005. – 220 с.
5. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 22 с.
6. Барышников Н. В, Грибанова К. И. Нетрадиционная форма экзамена по методике обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2001. - № 4. – С. 85-88
7. Белкова М. М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе.-2008.-№3
8. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2008. - № 4. – С. 22-27
9. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии Текст. / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 2009. – 199 с.

10. Богдан Н.А. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку в средней школе. // Иностранные языки в школе. - 2011. - №5. - С. 30-35

11. Вербицкий А. А Проблемы качества подготовки специалиста в контекстном обучении // Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: Межвуз. сб. науч. ст. / Под ред. А. А. Вербицкого, Т. Д. Дубовицкой. – М.: Моск. сос. откр. пед. ун-т; Sterlitaмак: Sterlitaмак. гос. пед. ин-т, 2003. – с. 4-15

12. Вербицкий А. А., Жукова Н. В. Гуманизация образования в новой образовательной парадигме // Социокультурные проблемы в образовании. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. – М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – С. 9-24

13. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. - М.: Логос, 2009. – 336 с.

14. Воровщиков С. Г. Модель содержания учебно-познавательной компетенции // Компетенции в образовании. Опыт проектирования / Под общ. ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – с. 62-71

15. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностр. языки в школе. – 2010. - № 7. – С. 2-9

16. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностр. языки в школе. – 2012. - № 9. – С. 2-13

17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.: Академия, 2004. – 336 с.

18. Донцов, Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим / Д. Донцов. – М., 2007.

19. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия,

Образования. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8), – с. 26-44.

20. Дубинина Г. А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. – Вестник МГЛУ. - 2010. – Вып. 591. - С. 81-90. - (Педагогические науки)

21. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) /Сост. К. М. Ирисханова. – М.: МГЛУ, 2003. – 75 с.

22. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка// Иностр. языки в школе. – 2007. - № 8. – С. 18-21.

23. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. - № 3. – с. 16-21

24. Кисунько Е. И., Музланова Е. С. Интерактивное обучение учащихся 10-11-х классов английскому языку с использованием компьютерных технологий // Английский язык, Изд. дом «Первое сентября».-2007.-№16. – с. 37-41

25. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 2009. – 127 с.

26. Коротков Э. М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2007. – 320 с.

27. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – Вестник МГЛУ. - 2001. – Вып. 461. С. 12-28

28. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 192 с.

29. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
30. Красноборова А. А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся // Автореф. ... канд. дисс Нижний Новгород – 2010. – 140 с.
31. Максакова С.П., Мехеда О.Б. Лингвострановедение в обучении иностранным языкам: приоритетная стратегия? // Иностранные языки в школе. - 2011. - №1. - С. 23-26.
32. Матиенко А. В. Альтернативный контроль в обучении ИЯ как средство повышения качества языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2009. – 347 с.
33. Морозова А.Н. Ценностные ориентиры в преподавании английского языка: учебник и учитель. // Английский язык в школе. - 2010. - №3. - С. 6-11.
34. Муковникова Е. В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка // Английский язык, Изд. дом «Первое сентября».-2008.-№4.
35. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
36. Носенко О. В., Белоус Е. П. Обучающие программы для общеобразовательных школ // Английский язык в школе.-2009.-№1.
37. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. - 256 с.
38. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. - № 2. – С. 3-10
39. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. - № 3. – С. 3-9

40. Пугач В. Н., Кирсанов К. А., Алимова Н. К. Качество образования: приглашение к размышлению: Монография. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012 – 312 с.
41. Резницкая Г. И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся и освоении иноязычной культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – Вестник МГЛУ. - 2001. – Вып. 461. - С. 5-11
42. Репина Е. В. Использование компьютерных игровых программ для обучения английскому языку в начальной школе // Английский язык, Изд. дом «Первое сентября». – 2009. – №6. – с.54-58
43. Современные образовательные технологии в области обучения иностранным языкам и культуре: Курс лекций / И. А. Краева и др. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 292 с.
44. Филатова Т.Н. Создание коммуникативных задач на уроке английского языка. // Английский язык в школе. - 2011. - №1. - С. 2-4.
45. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
46. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
47. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64
48. Чуракова О.В. Технология современного проектного обучения в средней общеобразовательной школе. // Английский язык в школе. - 2010. - №4. - С. 2-15.
49. Яроцкая Л. В. Сформированность межкультурной компетенции как объект педагогического контроля // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам – Вестник МГЛУ. - 2010. – Вып. 591. - С. 139-149. - (Педагогические науки)

50. Brunfaut T., Clapham C. Assessment and testing. In M. Byram and A. Hu (eds.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. – Routledge, 2013. – p. 52-58

51. McNamara T. Language Testing. – Oxford University Press, 2000. – 140 p.